 N° 72 juil.-août-sept. 1985, 31-40

VIDÉO-FORMATION : MIROIR, MÉMOIRE, POUVOIR...

par Michel LECOINTE

« Et maintenant, réfléchissez, les miroirs... »

J. RIGAUT (1)

De la nécessité de médiations (du groupe, du langage, du formateur, du dispositif...) dans la pratique de la vidéo-formation pour faire face à des problèmes-clés : l'image personnelle et professionnelle de soi, la lecture de bande et l'analyse-mémoire, l'action du formateur et le contrôle de celle-ci.

I. — MIROIR

Dans l'histoire de l'humanité comme dans l'évolution du petit enfant le rôle du miroir est important pour la connaissance de soi, la prise de conscience de son image. *L'homme préhistorique* n'avait que la surface de l'eau, Narcisse celle de la fontaine, les belles du temps jadis que l'argent dépoli... Aujourd'hui les miroirs sont partout et l'on a inventé des techniques de fixation de l'image statique (la photo) et de l'image dynamique de soi (film vidéo). Cette inscription de l'image personnelle sur un support permet de prolonger, hors du tête à tête avec le miroir, le regard sur sa propre image : on peut différer cette observation dans *le temps (peu ou beaucoup) et* dans l'espace (ailleurs que là où on l'a enregistrée). Non seulement la technologie contemporaine peut stocker-fixer l'image « mobile », mais elle en permet une utilisation dynamique, « recommençable », multipliable.

Des miroirs technologiques...

Aujourd'hui en effet les « miroirs technologiques » autorisent davantage que la découverte et la reconnaissance initiale de son image par l'enfant, davantage que le travail sur le visage et le maquillage, sur la pose et quelques postures par les adultes et les artistes ; ils permettent l'enregistrement (2) de longues séquences, *plusieurs enregistrements* donc plusieurs images simultanées ou plusieurs angles successifs d'une même prestation. Le miroir « suit » tout au long l'action du sportif, s'attarde sur certains gestes de l'homme politique, enregistre l'endroit et l'envers de la prestation de l'enseignant, son *émission* et sa *réception*.

Cet usage professionnel du « miroir dynamique » tend à se généraliser et est souvent présenté comme le « nec plus ultra » de l'apprentissage et du perfectionnement. Il est vrai qu'il offre la possibilité inconnue jusque là de refléter longuement et durablement le mouvement et le cours d'une action et, par décalage dans le temps, de travailler sur l'image et le reflet pour améliorer la prestation. Là où il n'y avait jusqu'à maintenant que des simula*tions devant des pairs ou des juges, des bancs d'essai* devant des groupes témoins et un reflet entâché de subjectivité, le professionnel peut aujourd'hui avoir le reflet direct de sa simulation, de son entraînement ou de sa prestation et, sans éliminer le regard d'une tierce personne, peut se regarder lui-même, agir, parler, enseigner...

Se peut-il cependant que cette image professionnelle de soi, ce reflet de l'activité adulte et sociale n'aient rien à voir, soient totalement indépendants de l'image originale de soi, de l'image personnelle et de ses avatars dans l'histoire de l'individu ? L'usage dominant aujourd'hui de la quincaillerie vidéo le laisserait à penser dans la mesure où l'objectif le plus souvent recherché est de pure forme et concerne l'apparence physique (les dents de F. Mitterrand, la coiffure de M. Rocard...), la conformisation à un modèle social voulu par l'acteur (la « gravité » de J. Chaban-Delmas en 1974) ou privilégié par les récepteurs. Le travail sur l'image professionnelle entre alors dans une stratégie de marketing et consiste en une « optimisation » de l'offre par rapport à la demande. Cela peut aller du simple aménagement de l'image des dents ou des cheveux (formel en effet... pour l'essentiel) à une

tentative de « pure fabrication » ou de remodelage quasi-total (de l'attitude, de l'image du caractère ou de la personnalité...) en passant par un dressage « cathodique » (3) à des réflexes conditionnants (le sourire attrape-clients... ou au contraire le sérieux...).

Cet usage démagogique ou mercantile de la vidéo-conformation (ou vidéo-déformation !..) pour superficiel, factice et formel qu'il apparaisse n'en met pas moins en évidence une des dimensions de l'image de soi : sa *dimension d'illusion. Le « savoir-faire image » comporte* toujours une part de « savoir-faire illusion » qui peut être perfectionné par la machine à renvoi d'image.

L'un et l'autre sont constitutifs de toute image de soi, pour soi et pour autrui.

... à l'image de soi...

Dans une perspective analytique (qui ne contredit pas la perspective psycho-génétique), l'image de soi que se construit l'enfant est liée au narcissisme, c'est-à-dire à l'investissement de la libido sur le corps comme objet *dans un premier temps (narcissisme primaire), sur le moi* ensuite (narcissisme secondaire). Ce deuxième stade n'abolissant pas le premier mais englobant le corps dans le système de liaison et d'organisation de l'ensemble des représentations et des images du corps et du moi entre elles.

A cet apport initial de Freud, Lacan ajoutera l'expérience, selon lui capitale, du stade du miroir pour la construction de l'image du corps : bien avant que l'enfant ait la maîtrise de son corps, le miroir lui renvoie une image globale et unifiée de son corps.

Expérience « fascinante et leurrante » dit Lacan puisque l'enfant s'identifie à une forme-image, alors qu'il n'est pas cette forme et que cette image n'est qu'un reflet, une illusion.

Mélanie Klein soulignera l'infiltration de ces images initiales *par les fantasmes primordiaux* et Françoise Dolto met en évidence le rôle du langage et particulièrement *l'apport de la parole maternelle à la liaison première que* l'enfant établit, grâce à elle, entre les différentes images de son corps avant et pendant le stade du miroir...

Ce détour par les sources n'était pas inutile pour nous permettre de mieux situer le statut de l'image de vidéo par rapport à l'image de soi comme par rapport à l'image professionnelle.

Tout d'abord on retrouve la même fascination, la même séduction-répulsion chez les adultes par rapport aux images cathodiques. Les formés, invités à se mirer sur écran, en ont envie et y répugnent, rectifient la mèche, le maquillage ou la pose, s'y préparent avec angoisse. La chose est *particulièrement nette quand il* s'agit de focaliser l'enregistrement sur un prestataire, un animateur.

On pourrait penser que des *adultes ont, par opposi*tion à l'enfant, la conscience spontanée qu'il n'y a rien dans et derrière le miroir, que l'image est une illusion, un signifiant sans signifié, une forme qui n'est qu'un reflet de la réalité. On connaît bien la solidité massive du mythe de l'objectivité de la photographie, voire de sa réalité (4).

Celui de l'objectivité de la vidéo est du même ordre : parce qu'elle enregistre le son et l'image, l'image et le mouvement on est tenté de croire qu'on a enfin l'enregistrement total et global, la mise en boîte complète de la *séquence ou de l'action. Et qu'on va pouvoir faire sur* cette réalité enfin captée, un travail objectif de mesure et d'explication, de compréhension et de maîtrise. Ce leurre fonctionne aussi chez les formateurs, on le verra.

On ne peut nier, en revanche, que l'image vidéo ait encore et toujours de l'influence et un rôle sur la prise de conscience et sur l'image du corps adulte et du corps « professionnel ». Si les marchands du show-business et de la politique-spectacle l'ont rapidement compris et utilisé de façon manipulatoire, ce n'est pas une raison pour *se détourner de l'outil ou le refuser.* La vidéo donne par exemple à un enseignant le moyen de se voir parler, de *se voir bouger, de se voir enseigner, ce dont il n'a pas* d'autre occasion (5). Le corps enseignant — au sens propre et non au sens sociologique — est le grand exclu de la réflexion, de la formation et de l'action pédagogique. Non seulement à cause de tabou relationnel, le « noli tangere » de la déontologie mais surtout parce que le champ pédagogique est organisé par la parole écrite (les règles et lois de l'institution) *et, en situation, par la parole* orale : le cours encore très souvent, le dialogue de temps *à autre, le groupe quelquefois. Certes la parole passe par* le corps, sort par la bouche mais la relation pédagogique se limite encore trop fondamentalement à une relation de « bouche à oreille » ; et secondairement à une relation de regards qui exclut presque totalement le reste du corps... Si bien qu'un enseignant ignore trop souvent son « corps enseignant » (sauf pour le mettre à l'abri de la critique et de la plaisanterie *en le normalisant, en le neutralisant*).

Ce que la vidéo lui mettra sous les yeux, c'est ce qu'il ne peut voir quand il enseigne : son comportement, ses attitudes, ses mimiques, son occupation de l'espace, sa gestuelle, les relations tissées entre voix, regard, attitudes, vêtement...

C'est ce nœud d'images individuelles et sociales qui modèle son image professionnelle, nœud dont on dit qu'il est essentiel et qu'on met *entre parenthèses dans* la formation... Ce sont, de façon indirecte et masquée, au-

delà des images corporelles et comportementales, des traces de l'image profonde, du substrat inconscient qui, à travers les fantasmes et l'imaginaire, influencent, programment les conduites pédagogiques (6).

Ce que la vidéo laissera *entrevoir — et parfois de* façon insupportable — c'est l'écart (habituel et vital !..) entre l'image idéale de soi (7) et un certain nombre de traits de l'image « réelle » de soi qu'on s'applique à ne pas voir, qu'on a censurés ou refoulés et qu'on continuera éventuellement à nier, à justifier, ou à expliquer par des raisons externes à soi. Si la vidéo permet une distance de soi *à soi, si elle est un miroir décalé, elle peut* introduire à la conscience et à la relativisation de la « différence de soi à soi » qui fait partie du désir à jamais insatisfait, du drame existentiel. Quand l'écart est trop grand et prend des dimensions pathologiques, les défenses et les refus devant la vidéo, les blocages après le visionnement émanent de cette différence redoutée ou entrevue. *C'est qu'il y a alors risque de déliaison* de l'image de soi, de rupture d'unité et d'identité...

... par la médiation de dispositifs...

L'écueil qui guette l'utilisation de la vidéo en formation est double :

l'autoscopie « pure et nue ». Dans le « dispositif O » on plante le formé devant une caméra qui transmet son image à un récepteur placé à côté de la caméra : la diffusion et le retour d'image sont immédiats. L'exercice n'est pas inutile et peut durer aussi longtemps que celui du jeune enfant qui se fait des grimaces dans la glace... c'est effectivement une activité de jeu avec sa propre image qui vaut ce que valent les activités ludiques sans jouets et sans partenaire : on se lasse vite (8). De plus le jeu n'est pas innocent : s'il peut être exploration, investigation de l'image de soi, hors contexte, débranchée de toute activité, il peut comporter une sorte de fixation aveugle, presque sans décalage à sa propre image, une fascination « nombriliste », un mirage solipsiste (9). L'illusion du pédagogue est ici que l'outil vidéo agit par lui-même, suffit à lui seul et que c'est au formé à se « débrouiller » avec l'image qu'on le met en situation de recevoir (10).

Le deuxième écueil réduit l'outil vidéo à un **élément de base du processus stimulus-réponse** dans une perspective *behavioriste.* On vise, grâce à un conditionnement par « électro-images » immédiates ou peu différées, à éliminer, ou au contraire à renforcer, des traits dans un sens de conformisation sociale ou d'efficacité professionnelle. Un certain type de micro-enseignement repose sur ce conditionnement.

Ces deux extrêmes, pas totalement imaginaires, montrent la nécessité de dispositifs *incluant la vidéo dans une* stratégie et des objectifs comme un outil privilégié d'observation mais un outil parmi d'autres.

Me référant, parmi de nombreux documents, à ceux du CCEN (11) et de Média-Formation (12) et aux différentes pratiques de vidéo expérimentées dans ces organismes, il me semble possible de dégager quelques traits communs et nécessaires à ces différents dispositifs :

— L'image de soi n'est pas une « variable isolable » que le tête à tête avec l'écran permettrait de cerner. Elle se manifeste dans et à travers... une tâche, une simulation, une séquence professionnelle. C'est alors que peu*vent s'atténuer les défenses, les simulacres conformatifs* de l'autoscopie individuelle et hors tâche, son côté travaux forcés angoissants aussi... Ce sont alors des moments individuels de visionnement de la bande qui permettront — après ou à côté d'un travail collectif — la vraie dimension autoscopique.

— L'image vidéo n'est qu'un feed-back parmi d'autres, une observation qui ne prendra tout son sens et toute sa valeur qu'accompagnées d'autres types d'observations (préparée, non préparée, focalisée sur tel ou tel aspect, utilisant ou pas des outils...). L'outil par lui-même apporte peu s'il n'est intégré à un dispositif, situé dans une méthodologie. Une perspective techniciste ou audiovisualiste enregistre pour enregistrer, visionne pour visionner *et le gadget perd vite tout intérêt.*

— La médiation la plus importante d'un dispositif me paraît celle du groupe. Une certaine utilisation du micro-enseignement et de l'initiation à l'image de soi ressemble au bordel de campagne chanté par J. Brel : « au suivant, au suivant !.. » la vidéo comme « dépuceleuse » d'images et le formateur comme « adjudant de mes fesses... » !

Une des originalités de la pratique des laboratoires d'essais pédagogiques (LP) est de donner, dans le dispositif, une tâche à chaque normalien (de 9 à 12) du groupe de vidéo-formation et de faire tourner ces tâches. La rotation des tâches favorise à la fois implication et distance dans tous les rôles puisque chacun opposera successivement toutes les places et sera à son tour cadreur, observateur, prestataire... On n'a plus un cobaye et un groupe de spectateurs critiques mais un groupe solidaire, un groupe ressource et aide. Il n'y a plus alors d'opposition entre autoscopie et hétéroscopie (le prestataire visionnera sa prestation en même temps que les autres membres du groupe, au sein du groupe) ni entre autoscopie individuelle et autoscopie de groupe puisqu'il y aura des enregistrements d'individus et des enregistrements de petits groupes.

L'avantage de cette situation n'est pas seulement d'écarter le nombrilisme individuel ou le voyeurisme collectif, elle correspond en fait à la situation fondamentale d'élaboration de l'image de soi d'abord, et de l'image *professionnelle nécessairement.*

Dans sa genèse, l'image de soi, est pour l'enfant, image unifiante de son corps et de son moi mais elle est *aussi image de soi pour autrui, construite* par autrui (sa mère particulièrement) et pour autrui. Il en reste ainsi pour l'adulte. Si l'image vidéo n'est pas médiatisée par un tiers, elle n'a pas de sens ou peu de sens. Si ce tiers est seulement un technicien, un spectateur (individuel ou *collectif) voire un juge extérieur la médiation* est angoissante, traumatisante. Il y a effraction, voire viol et risque de dégradation ou de durcissement. Quand la réciprocité de la médiation est possible, quand les rôles tournent et qu'on est successivement partenaire et observateur, der*rière et devant la caméra, on diminue les risques* conjoints d'exhibitionnisme et de voyeurisme, on offre la possibilité d'un regard solidaire, d'un appui et d'une aide de groupe, d'une construction d'image à la fois en étayage sur le groupe et en opposition-différence à lui.

Ceci vaut *a fortiori* pour l'image professionnelle, pour le « moi professionnel » qui articule les images personnelles et les images sociales et institutionnelles du rôle. La perlaboration en groupe sur les prestations « profes*sionnelles » des uns et des autres sert de révélateur à* chacun du cocktail, du patchwork qu'est sa propre image, interroge les modèles [les modèles **et** les types] d'images professionnelles, les nuance, les relativise. Cela peut aller de la simple sensibilisation (à travers et à *l'occasion d'une analyse de tâche, de l'observation d'une* démarche, de la réflexion sur les objectifs qu'on s'était fixés)... à un travail plus systématique sur le groupe, les modèles, les rôles, la communication, les pouvoirs... Si la vidéo-formation peut n'être en matière de formation des enseignants *qu'un outil* de conformation aux modèles dominants, elle peut aussi permettre de découvrir et de voir fonctionner d'autres modèles, de les expérimenter et de les assimiler au sein d'un groupe. C'est *en ce sens* qu'elle peut favoriser l'innovation (13) mais elle n'entraîne pas *l'innovation par elle-même*...

La dernière et la plus importante des médiations dans le dispositif est celle du langage, de la verbalisation des images et sur les images. J'y reviendrai plus loin.

Les effets du miroir-vidéo, au sortir de cette interrogation, peuvent être répertoriés — provisoirement — de la façon suivante :

— L'effet de conformisme conduit d'une image *artificielle* à une attitude artificielle. C'est un jeu de dupes ; la *réponse du berger à la bergère.*

— L'*effet de renforcement est à double direction :* renforcement des défenses de l'image idéale, du mur de béton s'opposant au regard critique ; ou développement de virtualités, affermissement, confortation de traits positifs.

— L'effet de distance, de dédoublement provisoire ouvre la possibilité d'un travail, d'une perlaboration lente et longue, d'un « faire avec... ».

— L'effet choc, le « coup de miroir dans la gueule » (14) entraîne la fuite et le blocage.

— *L'effet placebo : la vidéo n'a pas d'action en soi.* Il suffit de brancher la caméra et de savoir qu'elle va enregistrer pour qu'elle agisse sur les participants même si elle ne fonctionne pas... Comme tout leurre, elle provoque des effets et qui vont dans le sens de l'analyse et de l'analyse méliorative puisqu'on le dit...

II. — MÉMOIRE

La vidéo est un miroir qui enregistre l'image qu'on lui *offre, mais un miroir à mémoire, un miroir qui peut régurgiter* les images... à volonté, ponctuellement avec arrêt sur telle image ou dans la continuité du flux iconique.

La mémoire humaine opère un tri énorme, immédiat et progressif. Elle enregistre, « engramme... » mais aussi et surtout oublie. D'autre part, elle n'empile pas les informations mémorisées mais les inscrit dans un ensemble en réorganisant chaque fois l'ensemble. Enfin si le tri existe au niveau de la perception et du stockage, il est renforcé, *perturbé par les phénomènes psychologiques et les* affects qui censurent, déforment, masquent, valorisent...

La source ne choisit pas l'image de Narcisse : elle reflète ce que Narcisse lui présente. La mémoire artificielle qu'est la vidéo est elle, un choix possible... dans un faisceau de contraintes, Narcisse est son propre cadreur *compte tenu des limites de la surface de l'eau. L'image* vidéo est cadrée par un autre que celui qu'elle enregistre même si par l'intermédiaire des cadreurs, du régisseur et des pertinences d'enregistrement retenues dans la préparation, le sujet enregistré a pu participer à la définition des plans, des objectifs, des « enregistrables ». La caméra, il faut le rappeler sans cesse contre les mirages renaissants de l'objectivité et de l'exhaustivité, ne peut tout *enregistrer : elle est partielle et partiale. On n'en aura* pleinement conscience que lorsqu'on se sera exercé longuement à repérer ses limites, à jouer avec les plans gros et larges, à « mentir-vrai » (15) en images comme on peut le faire avec les mots.

Si l'entrée en mémoire vidéo est sélective, la restitution *pose, elle, des problèmes de décodage, de lecture,* de construction de sens. Quand on considère la vidéo comme un outil d'observation parmi d'autres sources d'enregistrement et de feed-back, une première approche consiste à faire parler ces mémoires, à juxtaposer, comparer, *ordonner les traces et les indices prélevés. Si la* préparation des observations n'a pas été assez poussée

et précise, si les hypothèses et outils ne sont pas bien dominés, on va se trouver en face d'une jungle de notations diverses, d'une accumulation de détails à partir desquels il ne sera pas possible de proposer du sens. Ou bien, en face d'une collecte pauvre et, en rigueur de termes, insignifiante. Il faut donc s'entraîner à l'observation, apprendre à observer (16) sans quoi il n'y aura pas observation ni *a fortiori* mise en commun des observations. Une attitude trop fréquente est de s'en remettre pour l'observation à la seule vidéo... Or, faut-il le rappeler, la vidéo n'observe pas, elle enregistre, ce qui est très différent. Et c'est avec et grâce aux autres observations que la « tranche » vidéo trouvera sa pleine utilisation. Que les observations soient de type expérimental ou de type clinique ne change rien au fait que, y compris pour l'utilisation de l'observation vidéo, c'est le langage, le discours qui rend compte de l'observation, qui va servir à donner sens aux observations et aux images. Nous retrouvons ici une médiation essentielle seulement mentionnée tout à l'heure.

Certes le seul regard sur sa propre image ou l'image de groupe peut apporter à la compréhension de la prestation par l'effet même du reflet. L'autoscopie peut être silencieuse. Mais ce que dit Françoise Dolto de la parole maternelle qui accompagne la perception de l'image de l'enfant dans le miroir et aide à la liaison narcissique fondamentale de ses éléments entre eux, à la construction et à la constance de l'image du corps et du moi me paraît encore nécessaire à la consistance de l'image adulte, à la maîtrise de l'image professionnelle. C'est le groupe et/ou le formateur qui prolongent ici ce rôle et c'est la parole du tiers (aidant... ou bloquant !) qui aide à l'exploration, à la connaissance de ces images par la verbalisation, la discussion, la mise en commun et en question des observations et des hypothèses.

Certes le langage est lui-même code, symbole, représentation du réel. Il fonctionne lui aussi comme reflet et comme leurre et peut donc ajouter une seconde ambiguïté à une première... Mais il est aussi, et plus que l'image, outil d'analyse et d'intellection, d'organisation et de communication. « Une image vaut 10 000 mots »... dans pas mal de domaines y compris dans le fait de donner à voir des pratiques pédagogiques mais elle ne supprime pas le poids des mots, l'importance du commentaire. Quand il s'agit de faire choc, l'image suffit sans doute, quand il s'agit de faire comprendre, de viser à une prise de conscience et à une évolution, la médiation verbale est indispensable.

Dans la pratique des LP, le fait de demander au prestataire (qui a été au centre de l'action et de l'enregistrement) de parler en premier, de faire mémoire de sa prestation, de commencer une verbalisation de son vécu, des problèmes rencontrés, des réactions manifestées, a pour objectif de l'installer comme premier analyste, d'inaugurer par lui le décalage d'ensemble et multiple que le dispositif instaure.

Dans cette verbalisation-résolution de problèmes, le groupe ne devrait alors être qu'aide, tiers-aidant (17). S'il se substitue, s'il est seulement normatif et juge, il n'y aura alors qu'une parole externe et pas une parole personnelle, que renforcement des défenses et pas dédramatisation. C'est un des problèmes propres aux observations de type scientifique et quantitatif d'être un retour sec et brutal tandis que les observations de type clinique sont plus empathiques. Reste que les retours agressants (sinon les retours agressifs) sont inévitables et doivent entrer dans le processus. Ce n'est pas quand elle baigne dans la confiture qu'une analyse fait avancer ses protagonistes. Mais il faut que ces retours agressants soient pris en charge par le groupe dans son entier comme interrogeant chacun et non pas le seul prestataire, ce qui est plus facile s'il y a rotation des tâches et des rôles. Les mémoires du groupe interrogent alors — personnellement et professionnellement — l'image de chacun. Echo n'est plus seulement sa propre voix ; Echo est faite des voix du groupe et retentit en chacun... et la discordance fait partie d'Echo...

Dans l'autoscopie solitaire, l'autoscopé peut jouer avec son image comme avec un signifiant indépendant de son signifié et de son contexte. Pur plaisir comme celui du rêve, écueil psychotique aussi comme dans le délire du discours qui fonctionne de façon autonome à la place du moi réel. Dans l'hétéroscopie, les spectateurs non-impliqués peuvent imposer au prestataire par une verbalisation « objective » un signifié de son image, qui ne sera qu'agressivité, rejet, condamnation. Dans cette sorte d'autoscopie de groupe que crée la rotation des tâches, chacun et l'autre est partie prenante, peut être reconnu comme moi et comme autre. Les discours de rétro-action, la verbalisation des feed-back, le travail des mémoires du dispositif ne visent pas à établir une vérité, un sens unique, une signification imposée. S'il y a d'abord centration de l'analyse sur la tâche, les objectifs, le dispositif, la prestation et donc rétroaction en premier lieu sur ces référents et signifiants, il y a aussi interaction entre les différents feed-back, entre les postes et les tâches. S'il y a construction d'un sens relatif (voire multivoque) de la tâche et de la prestation, il y a aussi interaction de sens, « inter-signification », sens qui circule et interroge (de l'observation à la prestation, du prestataire à l'observateur...). Certes cela n'évite pas les blessures et agressions narcissiques, mais ce dispositif permet aussi les restaurations narcissiques, la sauvegarde et le respect des désirs des uns et des autres dans la mesure où ce travail sur les images épouse le mouvement natif de l'image de soi dans son désir d'être pour soi et d'être pour l'autre.

Ce qui précède n'est pas *propre aux groupes qui* utilisent la vidéo mais peut se passer dans tout groupe d'analyse des pratiques qui implique ses participants...

Qu'apporte de plus le feed-back vidéo, la mémoire iconique ? Quand il arrive par exemple qu'on *ne l'utilise* pas dans l'analyse qui suit la séquence, il est évident *qu'elle* joue quand même ; par effet placebo éventuellement, mais plus certainement comme trace à laquelle on sait pouvoir se référer pour re-voir, pour affiner des analyses, départager ou *nuancer des points de vue*. C'est *ce* rôle de référent commun — stable bien que partiel, indiscutable bien que partial — qui, par sa présence et sa consultation possible (même si on ne l'utilise pas), accélère l'analyse. Les autres feed-back, quel que soit l'effort *d'objectivité qu'on fasse dans une perspective expéri*mentale, sont à l'évidence traversés de subjectivité et ressentis comme tels. Le feed-back vidéo, comme la bande de magnéto, n'est pas de même nature. Si son champ d'enregistrement est limité, si le choix des entrées *est fait par le cadreur guidé par le régisseur et la prépa*ration et donc discutable et subjectif, le corpus ainsi constitué et enregistré devient un document qu'on ne peut plus toucher, modifier, interpréter (à moins de montage et d'enregistrement de commentaire *a posteriori*). *Tandis que les observateurs humains, eux, classent, com*mentent, interprètent leurs observations quand ils rendent compte au groupe.

C'est donc son aspect document brut, document d'importance (en longueur : reflet de toute *l'action* ; en contenu : image, mouvement et son) qui confère à la bande vidéo son statut de feed-back privilégié. Mais ce *privilège a un revers : son utilisation précise, pertinente,* fonctionnelle n'est pas facile. En témoignent aussi bien sa non-consultation que son visionnement intégral. Celui-ci est alors parcours complet du document : sauf l'implication personnelle et l'aspect autoscopique qu'il peut avoir, *sa lecture exhaustive peut être aussi fastidieuse que celle* du cadastre, de l'annuaire ou du journal...

Un document ne se lit pas intégralement, il se parcourt, il se consulte, il est « utilisé pour »...

Il est facile, avec un peu d'entraînement, de faire une lecture diagonale de l'écrit, une lecture-écrémage d'un document imprimé. C'est plus difficile d'un document vidéo qui ne peut se lire directement sur son support *magnétique mais exige le recours à un moniteur. Le défi*lement accéléré, le retour en arrière, l'arrêt sur image et l'utilisation pour le visionnement d'un script constitué à l'enregistrement, facilitent cependant beaucoup la consultation de la bande.

Voyons quelques techniques de lecture de bande :

La lecture recours. Il ne s'agit pas d'une récitation intégrale mais, dans un travail de « remémoration », de *revenir sur des passages* ou des moments qu'on a estimé (dans la discussion ou dans l'analyse préalable du formateur) importants, décisifs, significatifs. L'interprétation ici se propose d'isoler et de valoriser tel moment et sa trace sur la bande. Le sens est ici proposé par le groupe ou *l'animateur et confirmé, infirmé, modifié par le retour à la* bande. Les débuts (mise en place, consignes...), les imprévus et « tournants » sont ainsi des moments qui se repèrent facilement et où se constitue le sens. Dans les situations de tâche en particulier, le fil qui remonte des résultats aux consignes, *des consignes à la situation*, de la situation à la préparation et de celle-ci aux différents objectifs est un bon conducteur qui privilégie deux *moments révélateurs* dans la bande (la fin et le début) et qui catalyse une réflexivité récurrente.

Un autre type de recours à la bande s'effectue pour « arbitrer » entre des feed-back dissonants, des interprétations opposées. Ce type de recours souligne bien l'ambiguïté du statut de la bande entre référent objectif *qui départage et document d'importance qu'on consulte.* Le plus souvent en fait, le retour à la bande permet de dépasser l'antagonisme apparent et la recherche de la confirmation en faveur d'un approfondissement, d'une relance de la problématique, d'une relativisation des positions. Le document alors fait bien fonction de référent, fonction de réalité en ce qu'il renvoie à la complexité et contrebat les simplifications et parti-pris de la mémoire subjective.

La lecture périodisation *démarre comme une lecture* intégrale et se termine par une lecture recours. Son objectif est, à travers un défilement qu'on arrête à la demande de chacun, de chercher les articulations de ce corpus enregistré, de structurer en message ce qui n'est *qu'un document brut, de constituer du sens et des articu*lations de sens dans une suite de signifiants iconiques. Il s'agit bien de parcours interprétatifs, d'émission et de vérification d'hypothèses, de repérage ou de soulignement de moments clés. Travail collectif ou lecture dirigée *par un conducteur* d'analyse, il est souhaité que ce sens sorte de la bande et de son visionnement sans principes préalables et sans *a priori*... Le groupe après avoir été acteur (ou spectateur) *déconstruit son action à travers un* document-trace. Quand après une digestion lente et *exhaustive* des débuts du document, un sens se propose, une structure se dégage, on accélère et on saute aux passages considérés comme importants.

La lecture textuelle applique à la bande vidéo un certain *nombre de techniques empruntées à la linguisti*que structurale et à la critique littéraire dite textuelle. On prend la bande vidéo comme un message en soi, indépendamment de son contexte. On la constitue en référant

commun du groupe lecteur en excluant autant que faire se peut le renvoi à la situation dont la bande est la trace. *C'est-à-dire qu'à proprement parler on ne la traite plus en* feed-back d'une situation mais en document autonome sur lequel il s'agit de produire du sens, de faire sens ensemble, en refusant les lectures subjectives et les lectures *a priori* interprétatives au profit des structures et des rythmes internes, des ensembles et des sous-ensembles, au profit de la « textualité ».

C'est une des lectures possibles d'une bande qui n'a pas été enregistrée dans le groupe. Hors de ce traitement, une bande « étrangère » (18), le reste et elle ne circule pas à moins de montage et de commentaire qui l'inscrit dans un contexte et en fait un message structuré.

La lecture interactioniste (19) *emprunte à la précé*dente. Elle se place résolument au niveau de la fonctionnalité et pas à celui de l'intentionnalité. Son objectif n'est pas non plus d'analyser le vécu des enregistrés, leurs intentions et motivations mais, en prenant la bande comme un tout, comme un référent commun au groupe lecteur, d'en dégager la structure d'ensemble, les sous-systèmes *et le jeu des interactions dans chaque* système et entre eux. C'est, là aussi par méthode, qu'on s'interdit les facilités et l'illimité de l'amont et de l'aval du texte visuel, l'en-deçà et l'au-delà des motivations et interprétations. Ainsi cadré, le travail consiste, à partir d'un sous-ensemble qu'on a déterminé en commun (par ex. : la passation des consignes, les trois premières minutes, la façon de *questionner au cours d'une prestation*), à faire plusieurs lectures successives pour observer, démonter le système des interactions, des choix successifs qui ont été faits par les uns ou les autres entre plusieurs possibilités. A la différence de la mémoire humaine, la mémoire vidéo a enregistré tous les objets, gestes et mouvements qui étaient dans son champ : le retour et l'arrêt sur ces plans permet, par un *examen minutieux et progressif*, d'inventorier ces objets, leurs positions, leurs actions et réactions, les différents possibles à chaque moment et les choix faits, de fait, entre ces possibles... les interactions provoquées par ces choix et qui en provoquent d'autres. Cela permet de s'attacher à la continuité, aux cheminements plus qu'au résultat, au jeu des possibles plus qu'au jugement sur *le parti choisi*.

La lecture autoscopique de groupe. Sous forme de recours ponctuel à la bande ou dans une lecture quasi intégrale, cette utilisation est, elle, centrée sur le repérage et le décodage des « événements » de la séquence, sur l'interprétation de la dynamique et du fonctionnement de groupe. *Elle emprunte alors beaucoup aux techniques* de la dynamique de groupe (type Balint, par exemple) et à ses objectifs : la lecture de bande est un moment rétrospectif et introspectif de la vie de groupe

Les tables rondes *qui accompagnent ou suivent la* lecture de bande peuvent elles-mêmes être enregistrées *comme un autre moment* qui fera lui-même l'objet d'une lecture et d'une interprétation. Ce type de lecture-maturation de groupe a souvent été utilisé dans le « traitement » des demandes de formation (20). Il permet aussi, à partir d'une situation prétexte, d'une simulation, d'un exercice de communication, de « *travailler » sur les réseaux, le* leadership, le pouvoir, les effets de canal, de cadre et de situation, les statuts et rôles, les images individuelles et les images de groupe... Le dispositif d'enchâssement, l'effet gigogne jouent dans ce domaine et sur ces phénomènes un rôle de « précipitant ».

Il ne s'agit pas d'anamnèse pure au sens de l'analyse freudienne mais d'une démarche du même type qui par la médiation de la tâche, du groupe et de l'analyse vise à affranchir en partie les images de soi et de groupe des pesanteurs ou des prisons de la mémoire aliénante, à circonscrire et inventorier *les imaginaires, à en esquisser* un mode d'emploi.

S'il n'est que mémoire magnétique, l'enregistrement vidéo est une belle au bois dormant. Il faut encore lui redonner sens et *mémoire vivante et active... Ce sens* peut être un jeu de piste cybernétique mais aussi une perlaboration de groupe sur les images de soi, du groupe et de l'enseignement.

III. — POUVOIR

Il y a assonance de ce mot avec miroir et mémoire mais dissonance de leur contenu... et cependant on ne peut les dissocier en vidéo-formation. Apparemment l'objectivité du miroir, exclut, élimine précisément les rapports et la notion même de pouvoir. La technique est neutre et *le raffinement technologique supprime les faux* conflits et fournit des solutions qui ne peuvent que faire *la clarté et l'unanimité* : la technologie rationaliserait, harmoniserait, rendrait enfin efficace la formation... On aurait alors avec la technologie de l'éducation, l'équivalent de la technocratie dans le domaine économique et politique. Ce ne sont pas les personnes qui décident : les techniques bien adaptées *rationalisent tellement les choix qu'il n'y en* a plus qu'un seul... Ainsi la bonne formation découlerait-elle « *naturellement* » de l'emploi de techniques, d'une technologie appropriée. G. Mottet, dans un précédent numéro (21) a fait litière de cette tentation : une technologie n'est rien en dehors d'une méthodologie.

On a heureusement aujourd'hui dans le domaine économique un débat de fond qui remet en question le rousseauisme des techniques et la théologie du progrès indéfini qu'elles devaient apporter. La même crise d'iden-

tité et de finalité a commencé dans le domaine de l'éducation et des techniques appliquées à l'éducation (22).

La modernité de la vidéo la place au centre de ce débat, au moins pour ce qui est de la formation des enseignants. Dans l'esprit de certains, la vidéo-formation allait permettre de programmer et façonner des enseignants hautement performants, de suivre, contrôler et corriger leur vol. Formation programmée, montage des comportements et cybernétique rassemblés dans et par un même outil !..

Pour que les excès des uns n'engraissent pas le scepticisme des autres, pour sauver l'outil des fantasmes de ses catéchumènes, il importe d'y voir clair et d'ôter au panoptique (23) ses pouvoirs imaginaires.

La première limite à la toute puissance de l'outil est constitutionnelle à l'image même et à son enregistrement : le cadre est limité à un rectangle intransgressible et la « mise en boîte » est forcément sélective. Qui exerce ce pouvoir de sélection, qui régit (24) l'enregistrement ? Qui, dans les limites de l'outil, décide de ce qui restera inscrit ?

Qui décide, et comment, de la restitution au groupe ou à l'individu de l'enregistrement ? Qui décide du moment où on a recours à la bande et du passage auquel on recourt ? La lecture de la bande peut être magistrale ou dirigée comme une explication de texte... : qui donne le sens ? En situation de micro-enseignement, d'autoscopie assistée ou de LP, la parole du formateur, le sens qu'il propose ou impose me paraît relever du discours d'importance qu'analyse Bourdieu (25). Il y a ce qui est dit et il y a qui le dit, le lieu et la situation d'où il parle, l'aura et l'autorité que lui confère la machine utilisée : l'illusion de l'objectivité de l'outil renforce et peut redoubler l'objectivité et l'autorité du discours de décodage, du discours qui donne du sens à l'image.

La mémoire humaine oublie, relie ce qu'elle a trié, reconstruit un sens. La mémoire « cathodique » est une trace plus large et pas ou peu interprétée. Dans l'opération qui lui donne vie et sens — la lecture, la remémoration collective à partir d'une trace fixe — l'écueil de la mémoire affective ne peut être écarté, même si on décide d'une lecture textuelle. Celui qui anime et dirige l'opération de production de sens peut imposer sa grille et son programme, dévoiler et révéler en fonction de sa trame affective ou de son imaginaire propre. D'autant plus facilement qu'il s'est donné l'illusion de les avoir évacués, avec d'autant plus de force du fait de sa position centrale dans l'opération et de l'autorité-objectivité que l'outil et la méthode confèrent à son discours.

Le formateur est par ailleurs auteur, maître et gardien du dispositif dans lequel s'inscrit la vidéo. Il y a là un pouvoir évident et normal qui peut être limité et contrebalancé par l'inclusion dans ce dispositif de possibilités par les formés de le contrôler, de le contester, de l'investir en partie. Tout dispositif de formation affiche aujourd'hui cette intention... et l'enfer pédagogique en est pavé ! S'agit-il seulement de fausses fenêtres et de surlendemains autogérés ? Deux indices me paraissent révélateurs :

— Le premier peut s'exprimer en termes de position : qui est devant la caméra, qui est derrière ? Qui soumet l'autre à l'image de soi et qui s'y refuse ? Il ne s'agit pas non plus de croire qu'on a brisé la relation voyeur-exhibitionnisme alors qu'on aurait seulement inversé les positions, il s'agit pour le formateur, en se mettant de temps à autre mais régulièrement en position d'être enregistré et analysé par les formés et avec eux, de sortir de ce type de relation, de se mettre lui aussi dans la rotation des postes avec les avantages qu'on en a signalés pour tous. C'est non seulement important mais indispensable dans une situation de formation d'enseignants si on prétend les rendre actifs et maîtres de leur formation : comment cela serait-il possible si le formateur s'excluait de ce mouvement, se réfugiait toujours derrière le gardiennage du dispositif, refusait de soumettre à observation, enregistrement et analyse sa propre prestation, sa propre animation ? on ne peut pas souhaiter l'implication des formés, sans s'impliquer soi-même ; on ne peut pas souhaiter la prise en main par les formés du dispositif sans leur donner accès aux clés et au fonctionnement de la clé principale qu'est l'animation du dispositif, et l'analyse qu'elle permet. Après plusieurs analyses de prestation — analyses au départ menées par le formateur — seule une analyse de l'analyse c'est-à-dire une lecture analytique de l'enregistrement d'une analyse (et donc de la prestation propre du formateur) peut permettre aux formés de s'initier à la conduite de l'analyse, de s'y lancer et d'accepter d'y être contrôlés...

— Le second indice tient au dispositif lui-même, à sa constitution. Dans une structure de micro-enseignement classique le formateur conforme le formé à un modèle canonique programmé pour être performant et n'a pas à faire lui-même la démonstration de ce modèle. Dans un dispositif d'autoscopie, s'il n'est pas réduit à « un tête à tête solitaire », l'intervention du formateur peut être très variée et aller du jugement brutal à l'assistance clinique et psychothérapique. Dans une structure de type LP, il y a certes un modèle plus ou moins canonique basé sur une situation pédagogique aménagée, un essai et une reprise suivis d'une analyse mettant en œuvre différents feed-back dont la vidéo mais il y a aussi d'innombrables variantes et aménagements possibles du dispositif.

C'est la rigidité du dispositif, son caractère formel, la potentialité de ritualisation qui sont ici un indice négatif :

de tels dispositifs, de par leur structure même, figent les rôles, norment les pratiques, installent le formateur au centre et pour toujours. Si le gardiennage et le respect du dispositif sont un des rôles du formateur, une occasion et une garantie de formation, il ne faut pas les confondre avec l'intangibilité d'un système. C'est dans son organisation même et à l'initiative du formateur que doivent se mettre en place les modalités d'association, de participation et de réalisation autonome des formés dans un dispositif ouvert.

Il convient enfin de s'interroger sur l'effet propre du dispositif, qu'il soit ouvert ou fermé. Je voudrais rendre attentif par là à ce que les analystes appellent l'effet « cadre » dans la cure (le divan, *le silence de l'analyste*, le paiement, le rythme des séances...) et que les institutionnalistes ont mis au centre de leurs préoccupations et analyses. Tout dispositif pédagogique entre dans cette catégorie de micro-institutions qui ont par leur structure même, par leur cadre, un effet, une efficace. Que ce dispositif soit très lâche et simple (même *s'il ouvre des* abîmes) comme dans l'autoscopie individuelle et solitaire, ou très élaboré, structuré, opérationnel comme dans les LP. Le dispositif est un contenant, une structure finalisée tendant à l'obtention d'un certain effet, d'un résultat. Il joue le rôle de révélateur, de catalyseur de cet effet autant par la prise d'appui qu'il permet, que par *l'opposition* qu'il peut provoquer (on pourrait retrouver ici un lointain et juste écho de Neil Postman (26) : former c'est résister... et le dispositif est bien l'une des lignes de résistance). Mais ce dispositif peut se refermer complètement sur lui, se boucler, être verrouillé par le formateur. L'effet contenant devient effet de clôture et... effet de contenu, excluant l'interrogation sur la forme et le fond, sur la théorie et la pratique du dispositif.

Le mythe de l'objectivité de la vidéo, la place centrale du formateur dans l'analyse, l'effet de clôture de la *micro-institution se rejoignent alors* pour recréer autour du formateur en vidéo-formation, les conditions du mythe de la toute puissance du formateur.

C'est à ce fantasme fondamental de la formation analysé par Kaës (27) qu'il faut rattacher ce que dénonce Monique Linard (28) : la maîtrise de la formation par la fonctionnalisation et l'objectivation de l'outil-vidéo. Dans cette optique la relation formative s'installe dans l'illusion de part et d'autre : opérativité miraculeuse de la machine, omniscience de son conducteur, monopole de *l'utilisation* de l'outil et omnivérité de l'analyse qu'il permet, irrécusabilité conjuguée des pouvoirs de la machine et du formateur, maîtrise absolue et dépendance aimante ou agressive... Dans les avatars historiques de ce fantasme de l'omnipotence du formateur (29) on trouve les images du forgeron détenteur des secrets du fer et du feu, du *potier* qui forme, façonne et crée à partir de la terre, de l'alchimiste qui détient les secrets et les pouvoirs de la matière et du monde, du golem qui façonne dans l'argile un humanoïde... la machine-vidéo remplace ici la forge, le four, le creuset, l'éprouvette. Dans cette matrice technologique s'inventent et se créent, s'imagent *et se configurent*, par l'œil électronique et le regard conformateur de celui qui s'égale à Dieu, des créatures à son image... Dans les douleurs de la gestation et de l'incompréhension, dans les affres et les marques de la transgression et de la culpabilité, avec les risques de la monstruosité des créatures et de leur révolte contre *leur créateur... Du côté* des images contemporaines on aurait celle de Frankenstein pour le siècle dernier, celle du technocrate apprenti-sorcier de l'économie, celle du savant de science-fiction et de ses robots... ou celle du « poor lonesome picture-boy... » (30). L'ennuyeux n'est pas de fantasmer, c'est de ne pas le savoir ou de refuser de le voir...

*
**

Que le formateur ait du pouvoir en situation de formation n'est pas une nouveauté et est vrai dans tout acte et avec tout objet pédagogique. *Reste que l'outil vidéo*, par ce qu'il permet de nouveau et ce à quoi il touche, n'est pas — pour le moment — un banal outil pédagogique et qu'à ce titre il peut augmenter et masquer les pouvoirs du formateur. L'objectif alors n'est pas de nier ce nouveau pouvoir (pour mieux le conserver...) de l'ignorer ou de l'abolir (de façon magique *ou naïve) mais de le* reconnaître pour pouvoir le gérer, d'en inclure le contrôle dans le dispositif lui-même et d'en faire ainsi un élément et un moment de la formation.

Michel LECOINTE

Ecole Normale de Périgueux

(1) Publications posthumes ; **Le Miroir.**

(2) L'évolution du mot est intéressante. La mise sur registre, *l'inscription dans un registre était (est encore) un acte solen*nel et officiel, irréversible (et onéreux...) concernant une déclaration, un bien, un changement d'état. La technologie du son et de l'image ont banalisé le phénomène mais il garde bien des traits de son origine.

(3) *Cf. L'expression de « démocratie cathodique »* employée dans **Les Cahiers de la Communication** (n° 4-5, 1981) consacrés à l'analyse des prestations télévisuelles des dernières présidentielles.

(4) Ce n'est pas seulement le fait qu'elle est reflet — durable — d'une réalité fugitive qui crée l'erreur (aspect mémoire du reflet), c'est la confusion primitive entre réel et représentation, la non-maturation du principe de réalité.

(5) L'inspection est bien sûr un « retour d'image » mais très piégé par la situation, la subjectivité et les défenses.

(6) Cf. Michel Lecointe, **S'asseoir pour se regarder marcher : fantasmes et formation des enseignants,** Syros, 1981.

(7) Cf. L'enquête de Ada Abraham, **Le monde intérieur des enseignants,** réédition ERES, 1982. M. Gilly, **Maître-élève : rôles institutionnels et représentations,** PUF, 1980.

(8) *Ce genre de dispositif* est utilisé en thérapie mais avec la médiation individuelle d'un thérapeute ou semi-collective d'un groupe autour d'un thérapeute. Cf. **Vidéo-formation et thérapie** (Geoffroy, Accola... éditions EPI).

(9) Le fantasme sous-jacent est celui de l'auto-formation, de l'autosuffisance jamais très éloigné de l'autodestruction.

(10) Dans ce qu'on pourrait appeler l'autoscopie assistée, il y a la médiation d'une tierce personne. Le problème est alors celui du type d'assistance (cf. infra).

(11) CCEN : Comité de coordination des écoles normales. A centralisé de 1973 à 1979 les expériences de vidéo-formation dans les écoles normales, cf. les 5 tomes de **Formation des Maîtres.**

(12) Média-Formation. A pris en 1980 le relais du CCEN Mission de la direction des écoles qui, entre autres opérations, a conduit de 1980 à 1983 une recherche de vidéo-formation : les laboratoires d'essais pédagogiques : LP (sigle désormais utilisé).

(13) Cf. Article de D. Zay, RFP n° 63, avril 1983.

(14) **Exemple :** à l'ouverture d'un stage, les caméras enregistrent les arrivées, les installations, l'incapacité du groupe à s'organiser spontanément et ensuite « on » leur met le nez dans « leur caca »...

(15) Titre d'un ouvrage d'Aragon.

(16) Il y a deux modes dominants de l'observation en sciences humaines. Un mode de type « sciences expérimentales » qui repose sur l'utilisation d'outils, le recueil d'informations, l'orientation par des hypothèses et qui se propose de répertorier, voire de faire varier et de quantifier les variables. Cette perspective neutralise le sujet observateur au profit de l'objet observé et de la méthode d'observation. Un mode qui *centre l'observation sur le sujet observateur, l'implication et* la modification du sujet par son observation. Ruth Kohn illustre cette deuxième tendance. Le dossier média-formation « apprendre à observer » mentionne ce point de vue mais est centré sur le premier mode.

(17) A *la manière de ce qui se passe dans les groupes Balint...*

(18) Je ne crois guère aux hypothèses de J. Beillerot (cf. **Média,** n° 98) qui voit la vidéo comme mémoire sociale et transmissible des petits collectifs. A moins que, comme dans la correspondance scolaire ou par cassettes, on ne construise le message, on ne le constitue à l'intention d'un destinataire. Il y a alors mise en forme du document et pas transmission d'un document brut aussi inutilisable que des notes manuscrites ou l'enregistrement intégral d'une discussion.

(19) Celle que pratique, par exemple, Louis Angélini, coordinateur pédagogique de l'opération LP.

(20) Cf. Dans **Formation des maîtres,** le compte rendu de différents dispositifs de ce type.

(21) **RFP,** n° 63, **La technologie de l'éducation, pour une optique recentrée.**

(22) *Cf.* **Perspective,** *La technologie de l'éducation (revue de* l'Unesco, n° 3/1982) et spécialement les articles de Michaël Clarke (Angleterre) et de Christian Brushing (Suède).

(23) « Qui voit tout », qui contrôle tout, cf. Foucault, **Surveiller et punir.**

(24) La régie choisit entre 2 ou 3 images, d'en retenir une seule. Rappelons que l'étymologie (lointaine ?..) de régie est rex, regis : le roi.

(25) Dans **Ce que parler veut dire.**

(26) ***Enseigner c'est résister,*** *Le Centurion,* 1981.

(27) Kaës, **Fantasme et formation,** Dunod.

(28) Image du corps, image de soi : Narcisse et la formation par Vidéo, **Connexions,** n° 37, p. 33.

(29) *Cf. Kaës,* ***Désir de former et formation du savoir,*** pp. 2-5.

(30) Lucky-Luke mais aussi Zorro !..